



LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR Y GESTIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

PRINCIPAL'S PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND SCHOOL MANAGEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

ARNALDO LIZANA PADILLA  

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA, LIMA, PERÚ

Fecha de recepción: 20 agosto 2026

Fecha de aceptación: 28 septiembre 2026

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad sintetizar los enfoques y desafíos del liderazgo pedagógico del director en la gestión escolar reportados por la literatura internacional reciente. Para ello se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo las pautas PRISMA 2020, examinando 38 investigaciones publicadas entre 2018 y 2025 en bases como Scopus, SciELO, EBSCO y Dialnet. En ellos se detectaron: el liderazgo pedagógico entendido como eje central (28.9%), la innovación en la enseñanza (26.3%), la gestión y el desarrollo del profesorado (23.7%), la atención dirigida a los estudiantes (15.8%) y la adecuación a condiciones propias del contexto local (5.3%). La evidencia muestra que un liderazgo comprometido con el acompañamiento pedagógico eleva la calidad de la enseñanza, potencia el desempeño de los docentes y favorece la innovación, si bien continúan presentes obstáculos como el exceso de tareas administrativas y vacíos en la preparación de quienes dirigen las escuelas. En conclusión: El liderazgo pedagógico se afirma como un elemento decisivo para que las escuelas funcionen bien en cualquier parte del mundo, por lo que resulta necesario impulsar políticas que aligeren la carga burocrática de los directores y que fortalezcan sus capacidades pedagógicas frente a realidades diversas.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico, gestión escolar, director, innovación docente, revisión sistemática

ABSTRACT

This paper aims to synthesize the approaches and challenges of principals' pedagogical leadership in school management reported by recent international literature. A systematic review was conducted following PRISMA 2020 guidelines, examining 38 studies published between 2018 and 2025 in databases such as Scopus, SciELO, EBSCO, and Dialnet. Five predominant research lines were identified: pedagogical leadership as a central construct (28.9%), teaching innovation (26.3%), teacher management and development (23.7%), student engagement (15.8%), and adaptation to local contextual conditions (5.3%). The evidence shows that leadership committed to pedagogical support enhances teaching quality, strengthens teacher performance, and promotes innovation; however, obstacles such as administrative overload and gaps in principal preparation persist. In conclusion, pedagogical leadership is confirmed as a decisive element for effective school functioning worldwide, making it necessary to promote policies that reduce principals' bureaucratic burden and strengthen their pedagogical capacities to respond to diverse realities.

KEYWORDS: pedagogical leadership; school management; principal; teaching innovation; systematic review.



1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto global y justificación

Los sistemas educativos actuales se desenvuelven en medio de cambios cada vez más veloces, en un escenario donde la calidad de los aprendizajes ocupa un lugar central en las agendas educativas del mundo (UNESCO, 2024). Resulta paradójico que, pese a los avances notables logrados en el acceso a la escuela, un número considerable de estudiantes de distintos países terminan su trayectoria escolar sin haber alcanzado las competencias básicas necesarias para su desarrollo pleno, situación que la UNESCO (2025c) ha denominado "pobreza de aprendizaje".

Frente a esta crisis de calidad, investigadores y responsables de política pública han buscado identificar qué distingue a las escuelas que logran buenos aprendizajes de las que no. Dentro de esta búsqueda, el liderazgo pedagógico ejercido por el director aparece de manera reiterada como uno de los factores internos de la escuela con mayor peso sobre su efectividad (UNESCO, 2025). Las comparaciones internacionales muestran que países con sistemas educativos de alto rendimiento, como Finlandia, Singapur y Corea del Sur, comparten un rasgo común: directores que llevan adelante un liderazgo pedagógico sólido, orientado a mejorar de manera constante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vaillant, 2015; Zhang et al., 2024).

Esta revisión sistemática se justifica por la necesidad de ordenar el conocimiento que viene generándose sobre este tema, reuniendo hallazgos que se encuentran dispersos en la literatura internacional, con el fin de reconocer tendencias, enfoques dominantes y dificultades comunes que van más allá de un país en particular.

1.2. Problemática

El problema que esta revisión busca abordar es la tensión que existe entre lo que se espera del liderazgo pedagógico de los directores y las condiciones reales que dificultan que lo ejerzan plenamente. Diversos estudios realizados en distintos países muestran una brecha notoria entre el discurso normativo, que resalta el papel pedagógico del director, y lo que ocurre en la práctica directiva diaria, muchas veces copada por exigencias administrativas y trámites burocráticos (Dexter et al., 2022; Striepe & Cunningham, 2021).

Esta tensión aparece de varias formas. En primer lugar, los directores asumen un volumen de tareas administrativas que les resta tiempo para acompañar a los docentes y apoyar su desarrollo profesional. En segundo lugar, sigue habiendo vacíos en la formación inicial y continua de quienes dirigen las escuelas, ya que muchos programas priorizan lo gerencial por encima de las competencias pedagógicas y del liderazgo centrado en la enseñanza (Berhanu, 2025). En tercer lugar, hay una distancia importante entre los modelos generales de liderazgo pedagógico que impulsan las políticas educativas y la necesidad real de ajustarlos a contextos particulares, sobre todo en zonas con alta diversidad cultural o en escuelas rurales y multigrado (García, 2021; Rojas et al., 2024).



Dada la complejidad de este problema, se requiere un abordaje sistemático que permita reconocer regularidades y particularidades en la investigación internacional más reciente, de modo que se cuente con una base empírica sólida para diseñar políticas y prácticas más efectivas.

1.3. Revisión de literatura

El concepto de liderazgo pedagógico ha cambiado bastante en las últimas décadas. Desde sus primeras formulaciones en los años ochenta, cuando se ponía el acento en el director como supervisor de la instrucción, la noción ha evolucionado hacia planteamientos más complejos que incluyen dimensiones transformacionales, distribuidas y sensibles al contexto (Liu & Zhang, 2024).

En su versión actual, el liderazgo pedagógico se entiende como el conjunto de prácticas, valores y acciones que el director y su equipo directivo llevan a cabo con el propósito central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y de que los estudiantes alcancen buenos niveles de logro (Zhang et al., 2024). Esta manera de entenderlo va más allá de ver al director solo como administrador, para colocarlo como una especie de "impulsor de la enseñanza" que moviliza a toda la comunidad educativa hacia metas de aprendizaje compartidas (Berhanu, 2025). En esa misma dirección, Muñoz Valles (2026) afirma que el liderazgo pedagógico comprende no solo conocimientos técnicos, sino también un entendimiento profundo de las acciones institucionales y comunitarias que influyen en los procesos de enseñanza.

La literatura especializada reconoce dimensiones clave de este tipo de liderazgo. Bellibaş et al. (2021) resaltan la construcción de una visión académica compartida, el desarrollo profesional continuo de los docentes, el seguimiento sistemático del avance de los estudiantes y la creación de un clima escolar que favorezca el aprendizaje. Por su parte, Liu y Zhang (2024) suman la capacidad de ajustarse a contextos particulares y de impulsar prácticas innovadoras como aspectos igualmente importantes del liderazgo pedagógico actual.

En América Latina, el liderazgo pedagógico toma matices propios, ligados a la gestión de la diversidad y a la necesidad de superar brechas estructurales (OREALC/UNESCO Santiago, 2014). Los directores de la región deben desplegar un liderazgo resiliente, capaz de lidiar con limitaciones materiales sin perder de vista los aprendizajes fundamentales.

1.4. Brechas de investigación

Aunque hay cada vez más acuerdo sobre la relevancia del liderazgo pedagógico, un primer acercamiento a la literatura deja ver vacíos de investigación importantes que sustentan este estudio:

Primero, la producción académica está bastante fragmentada: abundan los estudios que abordan aspectos puntuales del liderazgo pedagógico en países concretos, pero son pocos



los esfuerzos por integrar hallazgos a escala internacional. Esta dispersión dificulta reconocer patrones comunes y lecciones que sirvan para orientar políticas y prácticas en distintos escenarios.

Segundo, la mayoría de las investigaciones se ha limitado a describir las prácticas directivas, prestando menos atención a medir su efecto concreto sobre los aprendizajes mediante estudios comparativos que permitan establecer relaciones causales o correlacionales sólidas.

Tercero, existe poca evidencia consolidada sobre cómo los directores manejan la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico en distintos entornos educativos, en particular en escuelas de alta vulnerabilidad o con estudiantes de orígenes diversos.

Cuarto, se observa escasa atención a la dimensión contextual del liderazgo pedagógico: apenas el 5.3% de los estudios identificados en una primera aproximación se centra en factores locales, pese a que se reconoce ampliamente la influencia del contexto sobre la efectividad del liderazgo.

1.5. Objetivos

El objetivo general de esta revisión es sintetizar los enfoques teóricos, las prácticas predominantes y los desafíos emergentes del liderazgo pedagógico del director en la gestión escolar, tal como se reportan en la literatura internacional publicada entre 2018 y 2025. Como objetivos específicos se propone: a) reconocer y clasificar los enfoques conceptuales y las dimensiones prácticas del liderazgo pedagógico que predominan en la literatura internacional más reciente, trazando su evolución teórica y su expresión en distintos contextos educativos; b) examinar de manera crítica los factores que facilitan y las barreras que se repiten en el ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico, prestando especial atención a la tensión entre las exigencias administrativas y las responsabilidades pedagógicas de los directores; c) revisar la evidencia disponible sobre la relación entre el liderazgo pedagógico y variables centrales de la gestión escolar, como el desarrollo profesional docente, la innovación educativa, el clima escolar y los logros de aprendizaje de los estudiantes; d) reunir los modelos y estrategias de liderazgo pedagógico que muestran mayor efectividad para impulsar la mejora educativa, diferenciando su aplicación en contextos diversos (urbanos, rurales, multiculturales, entre otros); y e) plantear un marco integrador que oriente la investigación futura, señalando los vacíos de conocimiento que persisten y guiando el diseño de políticas y prácticas de liderazgo pedagógico ajustadas a cada contexto.

1.6. Liderazgo pedagógico: conceptos y dimensiones

El liderazgo pedagógico es un constructo teórico que sigue en desarrollo y que ha pasado de las concepciones administrativas tradicionales a planteamientos centrados en los procesos propios de la enseñanza y el aprendizaje. A diferencia del liderazgo tradicional, más volcado hacia el manejo de recursos y el cumplimiento de normas, el liderazgo pedagógico se entiende como "el conjunto de prácticas, valores y acciones que realiza el director y su



equipo directivo con el foco central en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el logro de altos niveles de aprendizaje en los estudiantes" (Zhang et al., 2024, p. 402).

Berhanu (2025) describe al director pedagógico como un "impulsor de la enseñanza" que moviliza a toda la comunidad educativa hacia metas de aprendizaje compartidas, subrayando el carácter transformador de este tipo de liderazgo. Desde un punto de vista más dimensional, la literatura especializada distingue varios componentes que dan forma a este constructo: a) definición de la visión académica: la capacidad del director para construir, junto con su equipo, una visión pedagógica compartida y convertirla en metas concretas y medibles (Liu & Zhang, 2024); b) desarrollo profesional docente: las acciones orientadas a fortalecer de manera continua las capacidades pedagógicas de los profesores, incluyendo acompañamiento, retroalimentación y oportunidades de crecimiento (Kilag & Sasan, 2023); c) monitoreo y evaluación pedagógica: los procesos sistemáticos para dar seguimiento al avance de los estudiantes y a la práctica docente, usados como insumo para tomar decisiones sobre la enseñanza (Bellibaş et al., 2021); d) gestión del clima escolar: la creación y el sostenimiento de un ambiente institucional que favorezca el aprendizaje, con altas expectativas, relaciones de respeto y bienestar socioemocional (Dutta & Sahney, 2021); y e) participación comunitaria: el vínculo efectivo con las familias y la comunidad cercana para generar condiciones de apoyo externas al proceso educativo (Valdés & Urra, 2025).

1.7. Gestión escolar: enfoques y modelos

La gestión escolar reúne los procesos con los que se dirige, planifica, organiza y evalúa el funcionamiento de una institución educativa para alcanzar sus metas (Pekkolay & Ihl, 2021). Kalkan et al. (2020) distinguen tres enfoques que predominan en la gestión escolar actual: a) gestión burocrática-tradicional: modelo apoyado en la jerarquía, la estandarización de procedimientos y el cumplimiento normativo, con énfasis en el control y la eficiencia administrativa; b) gestión estratégica-participativa: enfoque que junta la planificación estratégica con espacios de participación de la comunidad educativa, buscando un equilibrio entre eficiencia y legitimidad; y c) gestión transformacional-comunitaria: modelo centrado en el cambio organizacional y en la construcción de capital social, con fuerte peso en la misión educativa y la corresponsabilidad.

El giro hacia modelos más participativos y centrados en el aprendizaje representa un cambio de fondo. La gestión escolar efectiva ya no se mide sobre todo por su eficiencia administrativa, sino por su capacidad de generar condiciones que favorezcan aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los estudiantes (Pekkolay & Ihl, 2021). En esa misma mirada, Ismail et al. (2020) identificaron que la cultura institucional opera como un elemento mediador decisivo entre el liderazgo instruccional del director y la efectividad de la gestión institucional, lo que propone que las acciones del liderazgo deben tener en cuenta las peculiaridades culturales de cada unidad escolar.



1.8. Marco conceptual integrador

A partir de lo revisado, se propone un marco conceptual integrador que articula tres dimensiones que se relacionan entre sí para analizar el liderazgo pedagógico junto con la gestión escolar: a) dimensión Pedagógica: reúne las prácticas directivas dirigidas específicamente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la construcción de la visión académica, el desarrollo profesional docente, el seguimiento de la práctica pedagógica y la evaluación de los aprendizajes; b) dimensión Organizacional: abarca los procesos de manejo de recursos, estructuras y sistemas que generan las condiciones necesarias para que la institución funcione de manera efectiva, incluyendo la planificación, la organización de recursos, la coordinación del personal y la administración financiera; y c) dimensión Contextual: incluye la capacidad del liderazgo para adaptarse a las particularidades del entorno donde se ubica la escuela, tomando en cuenta factores socioculturales, económicos, geográficos e institucionales que condicionan la efectividad de las prácticas directivas.

La efectividad del liderazgo pedagógico depende, de manera decisiva, de que estas tres dimensiones se integren entre sí. Un director puede contar con competencias pedagógicas destacadas, pero si no logra manejar bien los recursos organizacionales o adaptarse al contexto específico, su impacto quedará limitado.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y protocolo prisma

Este trabajo se desarrolló como una revisión sistemática de literatura, siguiendo de cerca el protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). Este protocolo constituye el estándar internacional para este tipo de revisiones y asegura exhaustividad, transparencia y una reducción de sesgos mediante un proceso ordenado en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

2.2. Estrategia de búsqueda y fuentes de información

La búsqueda se realizó entre enero y febrero de 2026. Se diseñó una estrategia de búsqueda amplia sin limitaciones geográficas, con la finalidad de identificar el mayor número de estudios importantes a nivel internacional. Para tal fin se revisaron las siguientes fuentes: Scopus, EBSCO, ProQuest, Taylor & Francis Online, Emerald, SAGE, SciELO, Dialnet, Latindex y Redalyc.

En cada base de datos se aplicaron los siguientes filtros: año de publicación (2018-2025), tipo de documento (artículo de revista, tesis doctoral, revisión sistemática), idioma (español, inglés, francés, portugués) y acceso a texto completo.

Para lograr una búsqueda exhaustiva, se emplearon operadores booleanos (AND, OR, NOT) y una cadena de búsqueda construida en cuatro idiomas (español, inglés, portugués y



francés), a partir de términos clave y sus equivalentes: (“pedagogical leadership” OR “instructional leadership” OR “liderazgo pedagógico” OR “liderança pedagógica”) AND (“school management” OR “educational management” OR “gestión escolar” OR “gestão escolar” OR “gestion scolaire”) AND (“principal” OR “director” OR “headteacher” OR “school leader” OR “director d’école”).

2.3. Criterios de selección

Se fijaron criterios claros de inclusión y exclusión para asegurar que los estudios elegidos fueran pertinentes y de calidad. Los criterios de Inclusión (PIECOS): (a) población: directores, líderes escolares o equipos directivos de instituciones de educación básica o secundaria; (b) intervención/Contexto: estudios empíricos o teóricos centrados en el “liderazgo pedagógico” y la “gestión escolar” como variables principales; (c) estudio: artículos científicos originales, tesis doctorales y revisiones sistemáticas; (d) resultados: hallazgos sobre enfoques, dimensiones, desafíos o efectividad del liderazgo pedagógico; y (e) otros: estudios publicados entre 2018 y 2025, con texto completo disponible y sometidos a revisión por pares. Por su parte los criterios de exclusión fueron (a) editoriales, artículos de opinión, resúmenes de congresos; (b) estudios con una metodología poco clara o que no pasaron por revisión por pares; (c) investigaciones en las que el liderazgo pedagógico no fuera el objeto central del análisis; y (d) publicaciones repetidas o con datos insuficientes para su análisis.

El corpus principal de esta revisión está compuesto por estudios publicados entre 2018 y 2025. Las publicaciones de 2026 que se citan en la discusión se utilizan exclusivamente como antecedentes o contraste, y no forman parte del corpus analizado.

2.4. Proceso de selección y extracción de datos

El proceso de selección quedó registrado en detalle mediante el diagrama de flujo PRISMA 2020 (Figura 1) y se resume, de forma numérica, en la Tabla 1.

Los duplicados se identificaron mediante comparación manual de títulos, autores y DOI en una hoja de cálculo de Excel. Se eliminaron 186 duplicados, quedando 193 registros únicos para el cribado. El proceso de selección fue realizado por el autor de esta investigación.

Tabla 1. Resultados por etapa, desde el cribado hasta la inclusión

Fuente	Identificación	1° Cribado	2° Cribado	Elegibilidad (texto completo)	Inclusión
Scielo	85	43	34	17	8
Dialnet	51	26	20	13	7
Scopus	37	19	15	9	3
Latindex	32	16	13	7	4
Emerald	24	12	9	6	3
Tandfonline	24	12	9	6	3
EBSCO	16	8	6	5	2



Fuente	Identificación	1° Cribado	2° Cribado	Elegibilidad (texto completo)	Inclusión
Proquest	27	14	11	7	2
SAGE	16	8	6	4	2
Redalyc	21	11	9	6	1
Otras fuentes	46	24	20	13	3
Total	379	193	152	93	38
Excluidos	-	186	41	59	55

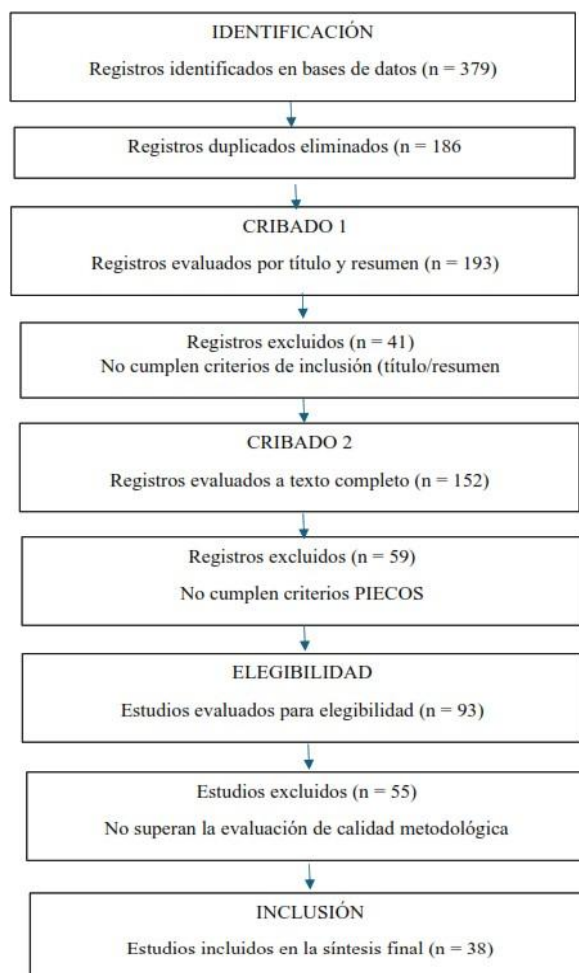
Elaboración propia a partir del proceso de selección PRISMA.

El proceso, en detalle, fue el siguiente: (a) identificación: la búsqueda inicial en las bases de datos arrojó 379 registros; (b) cribado 1: tras eliminar 186 duplicados quedaron 193 registros; (c) cribado 2: se revisaron títulos y resúmenes excluyendo 41 registros y no cumplían los criterios de inclusión, quedando 152 estudios para evaluación a texto completo; (d) elegibilidad: se evaluó el texto completo de cada estudio frente a los criterios PIECOS, excluyendo 59 estudios, quedando seleccionados 93; y (e) inclusión: se verificó con base en el rigor metodológico excluyendo 55 estudios que no superaron la valoración de calidad, e incorporando 38 estudios a la consideración final.

Para favorecer la transparencia y la trazabilidad, la matriz completa de los 38 estudios incluidos, con referencias, país, diseño, participantes, principales resultados, categoría asignada, y valoración de calidad, está disponible para las personas interesadas previa solicitud.



Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según el protocolo PRISMA



Elaboración propia a partir del proceso de selección descrito en el apartado 2.4 y del protocolo PRISMA 2020 (Pageet al., 2021).

Los datos se extrajeron con ayuda de una matriz previamente diseñada que recogió: autor(es) y año, título, objetivo(s), metodología, contexto geográfico del estudio, dimensiones de liderazgo analizadas, hallazgos principales y desafíos alcanzados.

2.5. Evaluación de la calidad metodológica

La calidad metodológica de los 38 estudios se evaluó mediante una adaptación de la herramienta propuesta por Boland et al. (2017). La adaptación consistió en seleccionar cuatro de los siete criterios originales de la herramienta, priorizando aquellos que resultaban incluidos se evaluó adaptando la herramienta propuesta por Boland et al. (2017), tomando en cuenta cuatro de los seis criterios originales de la herramienta, priorizando aquellos que



resultaban más pertinentes para el tipo de estudios incluidos: (a) claridad de los objetivos y las preguntas de investigación; (b) adecuación y transparencia en la metodología empleada; (c) rigor en el análisis y la interpretación de los datos; y (d) coherencia entre los resultados obtenidos y las conclusiones planteadas. Los criterios eliminados (validez externa y conflicto de interés) se descartaron por no ser aplicables a la mayoría de los estudios incluidos, que eran de carácter cualitativo y teórico.

Cada estudio fue evaluado de forma independiente en cada uno de los cuatro criterios utilizando una escala de cumplimiento total (1 punto), parcial (0.5 puntos) o nulo (0 puntos). La suma de los cuatro criterios permitió clasificar cada estudio en tres niveles de calidad: alta (3.5-4 puntos), moderada (2.03-4 puntos) y baja (menos de 2.0 puntos). La evaluación fue realizada por el autor de este trabajo.

Los resultados de la evaluación de calidad por estudio se presentan en el anexo A (Tabla A1), donde se detalla la calificación obtenida por cada uno de los 38 estudios en cada criterio, así como su clasificación final. En conjunto, 20 estudios (52%) fueron clasificados como de alta calidad, 15 (39.5%) como de calidad moderada y 3 (7.9%) como de calidad baja. La calidad general de la muestra se ubicó, por tanto, entre moderada y alta, lo que respalda la solidez de la evidencia obtenida.

De los 38 estudios considerados, 28 fueron investigaciones primarias (estudios empíricos) y 10 fueron revisiones sistemáticas o revisiones de alcance (investigaciones secundarias). Para evitar la duplicación de evidencia se adoptó el siguiente procedimiento: (a) cuando una revisión sistemática incluía estudios primarios que también estaban incluidos en nuestra síntesis, se priorizó la información del estudio primario original; (b) cuando una revisión sistemática aportaba hallazgos que no estaban cubiertos por los estudios primarios, se incorporaron sus conclusiones como evidencia complementaria; y (c) en ningún caso se contabilizó dos veces el mismo hallazgo. Este procedimiento permitió integrar la evidencia sin redundancias.

2.6. Estrategias de síntesis de datos

Debido a la diversidad metodológica de los estudios incluidos (casos, estudios correlacionales, cualitativos, entre otros), se optó por un análisis de contenido temático para sintetizar los hallazgos. Este enfoque permitió reconocer, analizar y reportar patrones (temas) presentes en los datos. Los resultados se organizaron y presentaron de forma narrativa, apoyados en tablas resumen que muestran con claridad la frecuencia y distribución de los enfoques identificados.

2.7. Consideraciones éticas

Esta revisión sistemática se llevó a cabo respetando principios éticos académicos estrictos. Se garantizó la atribución adecuada de todas las fuentes consultadas siguiendo las normas APA en su séptima edición, se mantuvo transparencia metodológica al describir todos los procesos de selección y análisis, y se cuidó la integridad académica al interpretar y reportar los hallazgos de la literatura revisada.



En coherencia con los lineamientos de la revista sobre el uso de la inteligencia artificial (COPE, 2024), se declara que se utilizó asistencia de la IA generativa (DeepSeek) exclusivamente para fines de formato y adecuación estilística del manuscrito, incluyendo la revisión de la estructura de títulos y subtítulos, el ajuste de tablas según las normas de la revista y la verificación del formato de las citas y referencias. contenido central esencial del artículo, que incluye la sección de estudios, el análisis de datos, la interpretación de resultados y la redacción de las conclusiones, fue realizado por el autor, quien asume la responsabilidad total del manuscrito.

3. RESULTADOS

3.1. Características de los estudios incluidos

La revisión sistemática permitió seleccionar finalmente 38 estudios que cumplieron con todos los criterios de elegibilidad. Como se aprecia en la Tabla 2, la distribución por región geográfica muestra una composición variada que respalda el alcance internacional de esta síntesis, con una presencia equilibrada de América Latina (34.2%), países de Europa, Norteamérica y Oceanía (31.6%), Asia (18.4%) y estudios multinacionales o de revisión (15.8%).

Tabla 2. Distribución de los estudios incluidos por región geográfica

Región Geográfica	Cantidad	Porcentaje
América Latina	13	34.2%
Europa / Norteamérica / Oceanía	12	31.6%
Asia	7	18.4%
Estudios Multinacionales / Revisiones	6	15.8%
Total	38	100.0%

Elaboración propia a partir de la reclasificación sistemática de los estudios incluidos.

Al mirar la producción científica en el tiempo, se observa que el año 2022 concentró la mayor cantidad de publicaciones sobre el tema (26.3%), seguido de 2023 (21.1%), lo que apunta a un interés académico sostenido y en aumento. En cuanto a los diseños metodológicos, se identificaron cuatro tipos: estudios de métodos mixtos (34.2%), estudios cualitativos (26.3%), estudios cuantitativos (21.1%) y revisiones sistemáticas o de alcance (18.4%).

3.2. Enfoques de liderazgo pedagógico identificados

El análisis de contenido temático permitió reconocer cinco enfoques principales en la investigación internacional sobre liderazgo pedagógico. La identificación de estas categorías siguió un proceso inductivo–deductivo: primero, se revisaron los marcos teóricos de los estudios incluidos; segundo, se identificaron los temas recurrentes en sus objetivos y hallazgos; y tercero, se agruparon los estudios según su foco principal. Las cinco categorías resultantes fueron: (a) liderazgo pedagógico como constructo central, (b) innovación docente, (c) gestión y desarrollo docente, (d) atención a los alumnos, y (e) factores contextuales



locales. Estas categorías son mutuamente excluyentes: cada estudio fue asignado a una sola categoría, según su foco principal. Como se muestra en la Tabla 3, el enfoque centrado en el “liderazgo pedagógico en sí mismo” representa el 28.9% de los estudios, seguido de “innovación docente” (26.3%) y “gestión y desarrollo docente” (23.7%). Los enfoques dirigidos a la “atención a los alumnos” (15.8%) y a los “factores contextuales locales” (5.3%) completan esta clasificación.

Tabla 3. Enfoques de liderazgo pedagógico del director identificados en la literatura internacional

Enfoque	Frecuencia	Porcentaje
Liderazgo pedagógico (constructo central)	11	28.9%
Innovación docente	10	26.3%
Gestión y desarrollo docente	9	23.7%
Atención a los alumnos	6	15.8%
Factores contextuales locales	2	5.3%
Total, general	38	100.0%

Elaboración propia a partir del análisis categórico de los estudios incluidos.

3.3. Hallazgos detallados por enfoque temático

3.3.1. Enfoque en el liderazgo pedagógico (constructo central)

Los 11 estudios agrupados en este enfoque abordan dimensiones esenciales y desafíos vinculados a la conceptualización del liderazgo pedagógico. Como se detalla en la Tabla 4, entre los desafíos más estudiados figuran el desarrollo de competencias directivas, la crisis de liderazgo durante la pandemia y la motivación docente.

Tabla 4. Resultados hallados en el enfoque de liderazgo pedagógico

Autor año	Título	Hallazgo Principal
Puican et al. (2023)	Liderazgo pedagógico en la gestión educativa...	Confirma que el liderazgo centrado en lo pedagógico hace más eficaz la gestión
Bellibaş et al. (2021)	¿Importa el liderazgo escolar para la práctica...	Identificó influencia directa del liderazgo en la calidad instruccional
Jerdborg (2023)	Directores de escuelas novatos...	Identifica desafíos de implementación en directores noveles

Elaboración propia a partir del análisis sistemático de los estudios incluidos.

Entre los hallazgos más relevantes destaca el estudio de Puican et al. (2023), que confirma que cuando el director centra su liderazgo en los procesos pedagógicos y no solo en los administrativos la gestión escolar se vuelve más eficaz y colaborativa.

3.3.2. Enfoque en Innovación Docente

Los 10 estudios de este grupo examinan de qué manera el liderazgo pedagógico impulsa procesos de innovación educativa. Como se observa en la Tabla 5, Raymundo et al. (2023) confirman, en entornos virtuales, una relación positiva significativa entre el liderazgo directivo y una enseñanza online efectiva.



Tabla 5. Desafíos hallados en el enfoque de innovación docente

Autor año	Título	Hallazgo Principal
Raymundo et al. (2023)	Liderazgo directivo en la enseñanza virtual...	Verifica relación positiva entre liderazgo y enseñanza online efectiva
Liu y Zhang (2024)	Unboxing the black box...	Explica mecanismos psicológicos mediante los cuales el liderazgo influye en innovación docente

Elaboración propia a partir del análisis sistemático de los estudios incluidos.

3.3.3. Enfoque en Gestión y Desarrollo Docente

Los nueve estudios de esta categoría examinan la relación entre el liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente. Lazcano et al. (2022) muestran que el liderazgo instruccional no solo mejora la retención de los docentes, sino que además construye espacios donde estos se sienten valorados y acompañados (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados hallados en enfoque de gestión y desarrollo docente

Autor año	Título	Hallazgo Principal
Lazcano et al. (2022)	Influencia del liderazgo educativo en la retención docente	Evidencia que liderazgo instruccional mejora retención docente
Kilag y Sasan (2023)	Unpacking the role of instructional leadership...	Profundiza en el rol del liderazgo como catalizador del desarrollo profesional

Elaboración propia a partir del análisis sistemático de los estudios incluidos.

3.3.4. Enfoque en atención a los alumnos

Los seis estudios de este grupo analizan el impacto del liderazgo pedagógico sobre los estudiantes. Moreno et al. (2024) reportan una correlación positiva moderada ($Rho = 0.605$) entre el liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad (Tabla 7).

Tabla 7. Desafíos Hallados en el Enfoque de Atención a Alumnos

Autor año	Título	Hallazgo Principal
Moreno et al. (2024)	El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad	Correlación positiva ($Rho = 0.605$) entre liderazgo y experiencia educativa inclusiva
Dutta y Sahney (2021)	Relation of principal instructional leadership...	Propone modelo de efectos mediados donde liderazgo influye en rendimiento

Elaboración propia a partir del análisis sistemático de los estudios incluidos.

3.3.5. Enfoques en factores contextuales locales

Los dos estudios de esta categoría examinan cómo se contextualiza el liderazgo pedagógico. García (2021) encuentra, en escuelas rurales multigrado, que mientras la gestión administrativa alcanza niveles buenos (69%), la gestión pedagógica resulta deficiente (58.6%), lo que evidencia la necesidad de adaptar el liderazgo a contextos específicos (Tabla 8).



Tabla 8. Desafíos hallados en el enfoque de factores contextuales locales

Autor año	Título	Hallazgo Principal
García (2021)	Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado...	Identifica brecha entre gestión administrativa (69% buena) y gestión pedagógica (58.6% deficiente) en contextos rurales
Valdés y Urra (2025)	El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias	Subraya importancia del contexto comunitario en el ejercicio del liderazgo inclusivo

Elaboración propia a partir del análisis sistemático de los estudios incluidos.

La escasa presencia de estudios sobre factores contextuales (apenas 5.3%) pone de relieve un vacío crítico en la investigación internacional, sobre todo considerando la creciente diversidad de los sistemas educativos en el mundo.

4. DISCUSIÓN

Es importante precisar que el corpus principal de esta revisión está compuesto por estudios publicados entre 2018 y 2025. Las publicaciones de 2026 que se mencionan en esta discusión (García Zambrano, 2026; Muñoz Valles, 2026; Solin Muñoz, 2026) se utilizan exclusivamente como antecedentes o contraste, y no forma parte del corpus analizado.

Esta revisión sistemática deja ver la complejidad y la evolución del liderazgo pedagógico del director como un constructo con múltiples dimensiones, cuya definición y aplicación cambian de manera notable según el contexto internacional que se analice. Los resultados muestran un acuerdo cada vez mayor en la literatura mundial sobre la transformación del rol directivo: de gestor administrativo a líder pedagógico, cuya influencia alcanza distintas facetas del quehacer educativo (Zhang et al., 2024; UNESCO, 2025b).

4.1. La centralidad del liderazgo pedagógico como constructo en evolución

La predominancia del enfoque en el “liderazgo pedagógico en sí mismo” (28.9%) refleja un esfuerzo académico constante por definir, conceptualizar y poner en práctica este constructo en distintos contextos internacionales. Estudios como los de Puican et al. (2023) y Bellibaş et al. (2021) muestran de manera consistente que existe una relación clara entre un liderazgo centrado en los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos resultados coinciden con la literatura internacional que ubica al liderazgo pedagógico entre los factores internos de la escuela con mayor peso sobre los logros de aprendizaje, solo por debajo de una práctica docente efectiva (UNESCO, 2025b). Complementando, Solin Muñoz (2026) resalta que las implicancias del liderazgo pedagógico van más allá del aula, repercutiendo en la cultura escolar, en la convivencia organizacional y el nivel de innovación de las instituciones educativas.

Sin embargo, sigue existiendo una distancia importante entre el discurso teórico-normativo y la práctica directiva cotidiana en distintos contextos. Como advierten Striepe y Cunningham (2021) en su análisis del liderazgo en situaciones de crisis, muchos directores



alrededor del mundo continúan "atrapados" en labores burocráticas que limitan de manera considerable su capacidad de incidir en lo pedagógico. Esta tensión entre lo administrativo y lo pedagógico no es propia de un solo sistema educativo, aunque adquiere matices distintos según las cargas normativas y los procesos de rendición de cuentas de cada contexto (Dexter et al., 2022).

4.2. El director como catalizador del desarrollo docente y la innovación

La conjunción de los enfoques de “innovación docente” (26.3%) y “gestión y desarrollo docente” (23.7%) representa el 50% de los estudios analizados, lo que muestra un acuerdo académico amplio sobre el papel del director como principal impulsor del desarrollo profesional docente y de la transformación de las prácticas de enseñanza. Investigaciones como las de Roque et al. (2025) y Porras y Duche (2023) señalan que los docentes responden de manera positiva ante directores que ejercen un liderazgo empático, motivador y orientado al desarrollo profesional continuo. Ambon et al. (2025) robustecen esta realidad al exponer que las capacidades específicas del director - como la habilidad de proponer estrategias de acompañamiento y de gestionar cambios – influyen de manera relevante en el desarrollo profesional y la retención de los maestros, esencialmente en entornos altamente críticos.

Este hallazgo cobra especial relevancia en contextos difíciles, donde las condiciones laborales adversas y el aislamiento profesional convierten la retención docente en un reto crítico (Lazcano et al., 2022). En estos escenarios, el director va más allá de su rol formal y se convierte en un soporte emocional y profesional fundamental. Los estudios de Liu y Zhang (2024) y Kilag y Sasan (2023) profundizan en este punto, identificando mecanismos concretos mediante los cuales el liderazgo directivo influye en la adopción de pedagogías innovadoras y en el desarrollo de competencias docentes.

Bujang et al. (2025) refieren que en situaciones complejas, el liderazgo ético y la integridad son fundamentales para el ejercicio profesional de los docentes. Para los investigadores, cuando lo que afirman los directivos coincide con las decisiones que toman, se fortalece la confianza y los compromisos que asume el equipo, y eso facilita aplicar cambios pedagógicos que se sostienen a lo largo del tiempo.

4.3. Liderazgo pedagógico contextualizado de la uniformidad a la diversidad

Los enfoques centrados en la “atención a los alumnos” (15.8%) y en los “factores contextuales locales” (5.3%) dejan ver la enorme diversidad de aplicaciones del liderazgo pedagógico frente a distintas realidades educativas. Investigaciones como las de Moreno et al. (2024) en educación inclusiva, Rojas et al. (2024) en contextos andinos y García (2021) en escuelas multigrado muestran que un liderazgo pedagógico efectivo exige, necesariamente, una adaptación importante al contexto.

La poca presencia de los “factores contextuales locales” en el corpus analizado (apenas 5.3%) requiere la necesidad de profundizar en esta dimensión en futuras investigaciones. Si bien el resultado no permite generalizar sobre toda la literatura



internacional, si evidencia una limitada atención relativa a los factores contextuales en los estudios incluidos en esta revisión. Los sistemas educativos marcados por su diversidad socioeconómica, cultural y geográfica necesitan con urgencia investigaciones que exploren cómo el liderazgo pedagógico se adapta y se transforma frente a distintas realidades educativas (Valdés & Urrea, 2025).

4.4. Limitaciones del estudio

Esta revisión sistemática presenta algunas limitaciones. Primero, la diversidad metodológica de los estudios incluidos limita la posibilidad de comparar directamente sus resultados. Segundo, el predominio de estudios en español e inglés puede haber dejado fuera perspectivas de otras regiones lingüísticas. Tercero, el periodo considerado (2018-2025), demarca el estudio a trabajos científicos recientes, por lo que los hallazgos deben interpretarse como un acercamiento a la evidencia actual, y no necesariamente a una tendencia a largo alcance.

4.5. Convergencias y divergencias en la evidencia

El análisis de los 38 estudios admitidos permitió identificar convergencias y divergencias en el cuerpo de evidencia. Respecto a las convergencias se destacan tres aspectos: Primero, la centralidad del liderazgo pedagógico en la calidad educativa: La mayor parte de la evidencia analizada (Puican et al., 2023; Bellibas et al., 2021; Zhang et al., 2024) coinciden en asociar el liderazgo pedagógico con la mejora de la calidad educativa. Segundo, el rol directivo como facilitador del desarrollo profesional: Los hallazgos de Lezcano et al. (2024), Kilag y Sasan (2023) y Roque et al. (2025) se aproximan en señalar que el director es un factor clave para el desarrollo profesional docente. Tercero, la importancia del contexto, al señalarse que la efectividad del liderazgo pedagógico está condicionada a su adaptación contextual García (2021), Rojas et al. (2024) y Valdés y Urrea (2025).

En cuanto a las divergencias, se observaron diferencias en tres niveles. A nivel conceptual, algunas investigaciones abordan el liderazgo pedagógico como un constructo amplio (Barhaun, 2025; Zhang et al., 2024), mientras que otras lo circunscriben a dimensiones específicas como el liderazgo instruccional (Bellibas et al., 2021; Dutta & Sahney, 2021). A nivel metodológico predominan cualitativos y mixtos, con una menor representación de estudios cuantitativos y representativos, lo que limita la comparabilidad directa de los resultados. A nivel contextual, parte de la literatura enfatiza la adaptación al entorno (García, 2021; Rojas et al., 2024), mientras que otra se orienta hacia la identificación de prácticas universales (Bellibas et al., 2021; Liu & Zhang, 2024). En ese sentido, estas convergencias y divergencias reflejan la madurez del campo, pero también evidencian la necesidad de más estudios comparativos y contextualizados.

4.6. Sustento del marco conceptual integrador

Los hallazgos de la presente revisión respaldan el marco conceptual integrador planteado en la sección 1.8, el cual articula tres dimensiones independientes: En cuanto a las divergencias, se observaron diferencias en tres niveles:



Dimensión pedagógica: la literatura revisada ratifica que las prácticas directivas centradas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la definición de una visión académica, el impulso al desarrollo profesional docente y el acompañamiento pedagógico, constituyen el núcleo de la efectividad del liderazgo (Bellibas et al., 2021; Luis & Zhang, 2024).

Dimensión organizacional: la evidencia analizada indica que la gestión eficiente de recursos, estructuras y sistemas organizacionales opera como una condición habilitante para que el liderazgo pedagógico genere impacto (Dexter et al., 2022; Kalkan et al., 2020).

Dimensión contextual: los estudios que abordan los factores del entorno (García, 2021); Valdés & Urra, 2025) ponen de relieve que la capacidad de adaptación al contexto representa un componente crítico para un ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico.

La articulación de estas tres dimensiones, tal como se propone en el marco, permite explicar la variabilidad en la efectividad del liderazgo pedagógico según el contexto: la sola posesión de competencias pedagógicas resulta insuficiente si no se acompaña de una adecuada gestión organizacional y de una adaptación pertinente a las particularidades del entorno.

5. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática apunta hacia la consolidación del liderazgo pedagógico como un constructo con múltiples dimensiones dentro de la agenda educativa mundial reciente. La literatura internacional revisada (2018-2025) muestra indicios de su evolución conceptual, que va desde modelos administrativos tradicionales hacia enfoques transformacionales, distribuidos y sensibles al contexto. Los cinco enfoques identificados – liderazgo pedagógico como constructo central (28.9%), innovación docente (26.3%), gestión y desarrollo docente (23.7%), atención a los alumnos (15.8%) y adaptación a factores contextuales (5.3%) – dan cuenta de la creciente complejidad del rol directivo en el siglo XXI.

La evidencia reunida muestra, de manera consistente, que un liderazgo pedagógico activo se asocia con la mejora del desempeño docente, con la implementación de prácticas innovadoras y con mejores resultados de aprendizaje entre los estudiantes. Estudios como los de Zhang et al. (2024) y Bellibaş et al. (2021) identifican mecanismos mediante los cuales el liderazgo directivo se relaciona con la calidad de la enseñanza y en el clima escolar, lo que respalda su papel como factor relevante para la efectividad educativa.

A pesar de los avances conceptuales, siguen existiendo desafíos estructurales importantes que limitan la efectividad del liderazgo pedagógico en distintas partes del mundo: el exceso de tareas administrativas, que reduce el tiempo disponible para acompañar a los docentes y apoyar su desarrollo; una formación directiva insuficiente y, con frecuencia, poco alineada con las exigencias de contextos educativos diversos; desigualdades territoriales en el acceso a desarrollo profesional, recursos de apoyo y sistemas de acompañamiento;



escasa adaptación de las políticas de liderazgo a la diversidad de realidades educativas, en particular en entornos rurales, multiculturales y de alta vulnerabilidad. La escasa atención puesta en los factores contextuales (solo el 5.3% de los estudios) constituye un vacío investigativo crítico, sobre todo si se toma en cuenta la creciente diversidad de los sistemas educativos en el mundo.

Se recomienda redefinir los procesos de rendición de cuentas que liberen a los directores de tareas burocráticas excesivas, fortalecer los programas de formación directiva con énfasis en competencias pedagógicas, adaptativas y de liderazgo distribuido; desarrollar sistemas de apoyo diferenciados según tipos de institución y contextos territoriales específicos; y promover redes de aprendizaje profesional entre directores para el intercambio de prácticas efectivas contextualizadas.

Para la investigación futura, se sugiere profundizar en el estudio de liderazgo en contextos rurales, multigrado y multiculturales, actualmente subrepresentados; explorar los mecanismos causales mediante los cuales el liderazgo pedagógico impacta específicamente los aprendizajes; investigar modelos de liderazgo distribuido que involucren activamente a docentes y otros actores educativos; y desarrollar estudios longitudinales que capturen la evolución del liderazgo pedagógico en diferentes contextos.

El liderazgo pedagógico del director no es un elemento secundario, sino una condición necesaria para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva en los distintos contextos del mundo. Fortalecerlo debe ser una prioridad estratégica que vaya más allá de los cambios de gobierno y que se sostenga en políticas de Estado pensadas a largo plazo. Como muestra la evidencia internacional reunida y confirman los estudios revisados, no hay transformación educativa duradera sin un liderazgo pedagógico efectivo. Invertir en formar directores-líderes es, sin duda, la estrategia fundamental para mejorar los aprendizajes y reducir las brechas educativas que aún persisten en el mundo.

REFERENCIAS

- Ambon, J., Alias, B. S., & Mansor, A. N. (2025). A significant systematic review: Impact of school head leadership competencies on teacher development. *International Journal of Evaluation and Research in Education*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:274215527>
- Bellibaş, M. S., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Berhanu, K. (2025). Development and validation of pedagogical leadership scale. *International Journal of Educational Management*, 39(8), 77-97.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2023-0168>
- Boland, A., Cherry, G., & Dickson, R. (2017). Doing a systematic review: A student's guide. *Sage Publications*.



- Bujang, M., Alias, B. S., & Mansor, A. N. (2025). Fomento de la integridad en el liderazgo ético de directores escolares: Una revisión sistemática exhaustiva. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 1034-1043. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.30993>
- COPE Council. (2024). COPE position - Authorship and AI tools - English. *Committee on Publication Ethics*. <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
- Dexter, S., Moraguez, D., & Clement, D. (2022). Pedagogical gaps in the bridge from classroom to field for pre-service principal competence development. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 473-492. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2021-0141>
- Dutta, V., & Sahney, S. (2021). Relation of principal instructional leadership, school climate, teacher job performance and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 148-166. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2021-0010>
- García Zambrano, L. I. (2026). Inclusión educativa y liderazgo escolar: revisión narrativa sobre el rol de docentes y directivos. *Polo del Conocimiento*, 11(3), 11447.
- García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537>
- Ismail, M., Khatibi, A. A., & Azam, S. M. F. (2020). The mediating effect of school culture in the relationship between deputy principal's instructional leadership and school effectiveness in government schools in Maldives. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(2), 45-62. <http://ijeas.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/27959>
- Jerdborg, S. (2023). Novice school principals in education and their experiences of pedagogical leadership in practice. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 131-148. <https://doi.org/10.12806/V22/I1/R8>
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 2158244020902081. <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Kilag, O., & Sasan, J. (2023). Unpacking the role of instructional leadership in teacher professional development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63-82. <https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>
- Lazcano, C., Guerrero, P., & Volante, P. (2022). Influencia del liderazgo educativo en la retención docente. *Revista Internacional de Liderazgo en Educación*, 28(5), 567-582. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2066187>
- Liu, Y., & Zhang, X. (2024). Unboxing the black box: How principal's regulatory focus shapes teacher innovative pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104692. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104692>



- Moreno, L. M., Dioses, L. A., Guerrero, H. I., Calderón, D., & Fuster, D. (2024). El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista InveCom*, 4(2), 45-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10839486>
- Muñoz Valles, A. S. (2026). Implicancias del liderazgo pedagógico: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 6(14), 865-878. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.363>
- OREALC/UNESCO Santiago. (2014). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001>
- Pekkolay, S., & Ihl, K. S. S. (2021). Effective school management. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 5(8), 234-245.
- Porras, D., & Duche, A. (2023). Transformational leadership and pedagogical management in basic education teachers in Peru: A case study. *An International Multidisciplinary Online Journal*, 3(11), 89-102. <https://thercsas.com/wp-content/uploads/2023/11/rcsas3112023006.pdf>
- Puican, V. H., Gomez, A. J., Rimapa, L. R., Salvador, C. E., Espinoza, L. V., & Hernandez, O. H. (2023). Pedagogical leadership in the educational management of Peruvian educational institutions. *International Journal of Professional Business Review*, 8(4), 1-34. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.5643>
- Raymundo, Y., Blancas, H. F., Roque, I. L., Hinojo, G. N., & Tazzo, M. M. (2023). Liderazgo directivo en la enseñanza virtual en una institución educativa del Perú, 2022. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2510-2525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.681>
- Rojas, L. L., Orejón, M., Cuya, N., & Rivera, W. (2024). Liderazgo directivo y desempeño docente: Un análisis en el contexto educativo andino. *Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*, 30, 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10241839>
- Roque, E. O., Yucra, T., Achata, C. A., Fura, Y. M., Aguilar, R. A., & Rosales, J. (2025). Liderazgo directivo y motivación docente en las escuelas de la ciudad de Quillabamba. *Revista Tribunal*, 5(12), 829-838. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.240>
- Solin Muñoz, A. (2026). Implicancias del liderazgo pedagógico: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 6(14), 865-878. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.363>



- Striepe, M., & Cunningham, C. (2021). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0057>
- UNESCO. (2024). *Reunión Mundial sobre la Educación 2024*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://acortar.link/Ho6Cjy>
- UNESCO. (2025). *Liderazgo en la educación: Liderar para aprender. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389872>
- Valdés, R., & Urra, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *EDUCAR*, 61(2), 527-542. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Zhang, D., Fang, Z., & Liao, M. (2024). The impact of teacher's pedagogical leadership on student achievement: The mediating role of teaching methods. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(4), 398-430. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2023-0074>

Arnaldo Lizana Padilla es Magíster en Educación con mención en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo (Perú) y Máster en Gerencia Pública por EUCIM Business School (España). Licenciado en Educación Secundaria, mención Lengua y Literatura, por la Universidad Nacional de Trujillo. Reside en Amazonas, Perú. Su trayectoria profesional incluye la docencia, el liderazgo pedagógico y la tutoría virtual. Ha publicado artículos de opinión sobre temas educativos en medios escritos y plataformas digitales. <https://orcid.org/0009-0003-1578-6026>.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.